Práticas pedagógicas de professores aposentados da Escola São João Batista - Ilha Campompema

Pedagogical practice of retired school teachers st. John Batista – Campompema Island

Lina Gláucia Dantas Elias^{1*}, Gilmar Pereira Silva ¹

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a prática de professores(as) aposentados(as) que atuaram na Escola São João Batista, buscando compreender suas trajetórias, identificando as contribuições para o exercício de suas práticas docentes na educação do campo, no sentido de ampliar as oportunidades de inserção social e contribuir com o desenvolvimento social das populações do campo; trará uma reflexão dos avanços e impasses que estão atrelados ao desafio da prática docente de professores ribeirinhos. A pesquisa envolveu professores e professoras aposentadas, que atuaram nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), entre os anos de 1977 a 2015, na Comunidade São João Batista, ilha Campompema, onde se iniciou as primeiras classes multisseriadas, com turmas funcionando em casas de famílias de forma precária. Baseia-se na abordagem qualitativa com um ensaio a partir de narrativas e a memória individual das(os) professoras(es), utilizando-se de entrevistas abertas, gravadas e transcritas. Os aportes teóricos que alicerçam a pesquisa são: Freire (1996; 2015); Nóvoa (1997); Arroyo, Caldart e Molina (2011), entre outros. O estudo revelou que o povo ribeirinho tem suas marcas de luta, que se evidenciam nos combates e resistências pelo bem comum, entre elas, a que oportunizou a implantação da educação na comunidade de Campompema, são homens e mulheres que exigem direitos e buscam caminhos para a concretização de suas lutas.

Palavras-chave: Formação docente; Prática Pedagógica; Comunidade.

ABSTRACT

This research has as objective investigates to retired (the) teachers' (the) formative paths that acted at the Escola João, looking for to understand their paths, identifying the type of received formation and the contributions for the exercise of their educational practices in the education of the field, in the sense of to enlarge the opportunities of social insert and to contribute with the social development of the populations of the field. He/she will bring us a reflection of the progress and impasses that are harnessed to the challenge of the formation and of the riverine teachers' educational practice. The research involved teacher and retired teachers, that they acted in the initial series of the Teaching Fundamental (1st to 4th) series among the years from 1977 to 2015, in the Comunidade João, island Campompema where began the first ones the first multi-serialized classes, with classes functioning in families' houses in a precarious way, being this the kick-off for the emergence of schooling and the construction of the school building in the community. It is based on the qualitative approach with an essay from narratives and the individual memory of the teachers using open, recorded and transcribed interviews. The theoretical contributions that support the research, Freire (1996) and (2015); Nóvoa (1997); Arroyo, Caldart and Molina (2011), among others. He revealed that the riverside people have their marks of struggle, evidenced in the combats and resistances for the common

¹ Universidade Federal do Pará.

*E-mail: linaglaucia@yahoo.com.br

good, among them the one that facilitated the implementation of education in the community of Campompema, are men and women, who demand rights and look for ways to achieve of their struggles.

Keywords: Teacher training; Pedagogical practice; Community.

INTRODUÇÃO

A formação docente de professores das escolas do campo se constitui como um grande desafio quando nos propomos a traçar considerações sobre esses percursos ao longo dos anos. Sabemos que trabalhar a docência, nos dias atuais, é algo desafiador, pois exige dos professores um vasto conhecimento e, uma formação, que contemple além de tudo, esse universo de mudanças que a educação vem sendo pautada. Quando lançamos nossas reflexões acerca da formação dos professores das escolas ribeirinhas para atuarem na docência entre as décadas de 70 e 80, pensamos de antemão nas dificuldades e desafios, no trabalho árduo e, além de tudo, no descaso de políticas públicas para sua efetivação.

A formação docente é um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento e construção de uma prática pedagógica que privilegie a compreensão da realidade complexa e plural que o contexto educacional ribeirinho apresenta. É a partir da formação inicial ou continuada que se constroem as bases teóricas que, aliadas à compreensão da realidade, torna possível transformar a educação, como sugere Nóvoa (1995, p. 9), ao dizer que “não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Conhecer esse processo de construção do ser professor, nas décadas acima referidas, direciona-nos a uma compreensão do modelo de escola e de educação destinada ao povo ribeirinho ao longo dos anos, uma educação fragmentada, pautada no currículo urbano, voltado somente para o ensino da leitura e escrita. A partir desse pensamento, surgiram as seguintes indagações: Como se deu a formação dos professores para atuar na docência de escolas ribeirinhas? Que conexões há entre a formação e a prática na Educação do Campo? Quais os desafios para exercer a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, anos/séries iniciais na escola do campo?

Esses questionamentos despertaram minha inquietação e a vontade de traçar uma investigação sobre as trajetórias formativas de professoras(es) aposentadas(os) que atuaram na Escola São João Batista, localizada na ilha Campompema, Abaetetuba-PA, objetivando compreender suas trajetórias, identificando o tipo de formação recebida por eles e as contribuições para o exercício de suas práticas docentes na escola do campo.

O presente projeto de pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as trajetórias formativas de professoras(es) aposentadas(os) da Escola São João Batista, evidenciando as práticas pedagógicas, o tipo de formação recebida para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, identificando quais as dificuldades em relação à formação docente e nas práticas pedagógicas, observando se tal formação contribuiu para o exercício de uma prática docente que vincule aspectos entre as práticas sociais e culturais das populações ribeirinhas e a educação escolar. Dessa forma, podemos afirmar ser o ribeirinho sujeito amazônida, pois, quando se fala em populações da Amazônia, a representação cultural do ribeirinho vem de imediato e, com ele, o rio, que acena para sua importância no desenvolvimento da região. O rio é fundamental para a compreensão das práticas sociais dos ribeirinhos, pois, segundo Tocantins (1961), o rio é basilar na construção socioespacial amazônica. Para esse autor, a relação cotidiana entre o homem e o rio é determinante nas características dos ditos ribeirinhos.

O homem e o rio são dois mais ativos agentes da geografia humana na Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional. (TOCANTINS, 1961, p. 251)

A relação do ribeirinho com o rio não é apenas de proximidade, mas também econômica e cultural, pois, a partir do rio, os ribeirinhos se apropriam dos principais recursos básicos para o desenvolvimento das suas atividades produtivas, o que permite a eles construir uma cultura peculiar de utilização dos recursos da natureza, como investigado em trabalhos anteriores (FERREIRA, 2008).

Dessa forma, este trabalho torna-se de grande relevância tanto para as(os) professoras(es) quanto para a escola e alunos universitários, pois, além de conhecer as trajetórias docentes de professoras de uma escola do campo, que está perpassada pelas práticas sociais que vivem o fluxo e contrafluxo das marés, provoca-nos pensar sobre as ações da escola na direção da especificidade do modo de vida dos ribeirinhos. Permite uma reflexão sobre os avanços e impasses que estão atrelados ao desafio da formação e práticas docente de professores aposentados ribeirinhos, no sentido de tecer uma outra possibilidade, a partir das lutas e história que construíram um espaço para escolarização formal na ilha de Campompema. Para desenvolver este estudo, traçamos como objetivo geral investigar as trajetórias de formação docente das(os) professoras(es) da Escola São João Batista. Nesse sentido, buscamos identificar que tipo de formação docente as(os)

professoras(os) receberam para exercer sua prática pedagógica, e observar se tal formação possibilitou uma prática docente que atendesse a especificidade da escola do campo/ribeirinhos.

Esta pesquisa foi realizada com professoras(es) aposentadas(os) que atuaram nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola ribeirinha localizada na ilha Campompema. O referido trabalho situa-se na abordagem qualitativa, cujo enfoque se dará a partir da memória das(os) professoras(es) aposentadas(os). A opção por esse enfoque nas narrativas e memórias se deu por ser, conforme Queiroz (1998), uma técnica que capta, o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social. O relato das memórias é a base de sustentação dos recursos de obtenção de dados e conservação do saber, uma vez que a palavra parece ter sido a primeira ou umas das mais antigas técnicas utilizadas para a obtenção de informações.

Os trabalhos na perspectiva das narrativas e de memórias, em contraposição aos dados quantitativos que reduz a realidade social na frieza dos números, vêm sendo considerados, pelos cientistas sociais, como uma técnica de excelência nesse tipo de pesquisa, pois possibilita a captação das experiências do narrador, suas tradições, seus mitos, as narrativas de ficção, suas crenças e as do seu grupo. Nesse sentido, utilizamos a conversa individual e aberta, com um roteiro apenas para subsidiar o diálogo, se fosse necessário, o registro em gravador e por meio de fotografias, o caderno de observações e das narrativas. Assim, o caminho metodológico abrangeu os seguintes passos: realizou-se a revisão bibliográfica sobre o acervo de estudos que estão relacionados ao tema, compondo a base teórica da pesquisa, e que direcionou a coleta das narrativas e das memórias, bem como sobre a abordagem junto às(aos) professoras(es) aposentadas(os) que iniciaram o processo de escolarização na Ilha de Campompema.

As conversas foram realizadas individualmente, os entrevistados optaram por realizá-las em suas próprias residências, entre os dias 9 e 20 de abril de 2018. Ressaltamos que os professores em nenhum momento opuseram-se em conceder a entrevista e permitiram o uso das transcrições, ficaram surpresos com o tema da pesquisa; principalmente o professor Abdias², que, no primeiro momento, não achava relevante “pesquisar sobre o que já passou”, mas depois compreendeu a abordagem histórica proposta e julgou importante a pesquisa pelo fato de lembrar o que já haviam esquecido,

² Abdias Duarte e Silva. Professor aposentado que atuou na Escola São João Batista, entrevistado em 09/04/2018.

e não deixar se perder a história e evolução da educação no Campompema, com as lutas, as dificuldades, as conquistas e os desafios que ainda precisam ser enfrentados e superados.

BREVE HISTÓRICO DA ILHA DE CAMPOMPEMA

Campompema teve sua origem há muitas décadas, não se sabe ao certo o ano, mas sabe-se que haviam poucas famílias morando no local e vieram pessoas de outros lugares fixar moradia nesse território. Segundo as memórias do tempo de criança dos professores, não havia energia elétrica, nem televisão para entretenimento da família, então sentavam no início da noite em rodas para conversar e os pais e avós contavam histórias dos antepassados e de suas trajetórias de vida, e uma dessas histórias diz respeito às primeiras populações que habitaram a ilha Campompema. O senhor Manoel Antônio³ dizia lembrar que, quando era criança, mais precisamente no ano de 1954, presenciou a chegada de navios de refugiados, eram negros, indígenas, italianos e cearenses (migrantes europeus e nordestinos).

Muitos desses negros vieram trabalhar como escravos nos engenhos. Os homens e mulheres mais velhos da comunidade relatam que viviam em época de extrema pobreza e com poucos recursos, sem acesso à saúde, educação e moradia e, devido à má condição de vida, muitos morreram de doenças. Os que sobreviveram trabalharam e formaram suas famílias, dando início à ocupação e povoamento de Campompema. Devido esses acontecimentos históricos, a identidade dos moradores da comunidade entrelaça-se entre ribeirinhos e quilombolas, pois há uma parte da comunidade que é território quilombola, e cada morador se autoidentifica de acordo com sua visão de pertencimento.

A localidade era pouco povoada, apenas com algumas famílias que moravam no local, porém, eram famílias numerosas. As mulheres tinham muitos filhos em sequência, muitas morriam no parto devido à escassez de atendimento de saúde, nesse caso, falta de um pré-natal, assim, geralmente eram as parteiras que realizavam os partos e, muitas vezes, tinham que buscá-las em outras localidades, e sempre em cascos⁴ a remo ou a velas, que era o transporte utilizado na época para as travessias até a cidade. Em relação ao meio

³ Senhor Manoel Antônio é pai de Nilza Nogueira, que é moradora e professora da comunidade São João Batista, ilha de Campompema.

⁴ Casco: embarcações que são leves, de pequeno porte, feitas de uma só peça alongada, movidas a remo, velas ou motor de popa.

de subsistência, ocorria a partir dos engenhos de cachaça, cultivo de azeite de andiroba, de semente de ucuuba e leite de seringa. Havia também, embora com menos frequência, a pesca do camarão, do peixe, a coleta de açaí e do miriti. Posteriormente, surgiu a olaria (fabricação de utensílios domésticos como: potes, pratos, panelas, tigelas, bilha, as colheres eram feitas de madeira). Quanto às relações de trabalho, eram poucas as mulheres que ficavam em casa para cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos, geralmente acompanhavam os maridos para trabalhar no roçado. Já havia os festejos de Santos que ocorriam anualmente nas chamadas “casas grande”, onde se rezava a ladainha em latim e, geralmente no último dia de reza, era organizado um grande banquete para os convidados, culminando com animada festa dançante, em alguns casos, contratavam padres para realizar a missa.

As vilas foram surgindo a partir do momento em que os filhos constituíam famílias e iam organizando outras casas ao lado da casa do patriarca. Como não havia luz elétrica, era útil o uso das lamparinas à base de azeite e somente depois surgiu o querosene. Em meados da década de 80, o número de famílias foi aumentando consideravelmente, já havia a intervenção da igreja católica, cuja ação era da paróquia das ilhas que trabalharam para criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁵. Foi a partir dessa organização que as lideranças da comunidade passaram a olhar para a realidade e perceber que o povo sofria muito com a falta de políticas públicas sociais, e começaram a se organizar para reivindicar seus direitos.

Nessa ocasião, iniciaram-se as organizações Comunitárias que almejavam melhorias de saúde e educação para o povo ribeirinho. Surgiram os trabalhos sob a forma de mutirões, cantinões e cantinas para ajudar nas questões de alimentação para o povo que trabalhava nos roçados, mas também era trabalhada a formação religiosa. Durante esse período, principiaram as novenas na Ilha de Campompema, cujo objetivo principal era refletir a palavra de Deus, catequisar o povo e debater questões sobre a vida das famílias, as necessidades coletivas e conflitos sociais. Ressalta-se que houve a participação ativa de vários padres nas mudanças ocorridas na comunidade.

Hoje, a Comunidade São João Batista, Ilha Campompema, é denominada Projeto de Assentamento Agroextrativista - São João Batista, e pertence a uma área de

⁵ CEBs: eram as ações religiosas que envolviam também atividades de debates sobre a vida em família, sobre a realidade do povo, os conflitos sociais e políticos, a relação trabalho na comunidade e ações e lutas coletivas.

Assentamento em Terra de Marinha. Segundo dados recentes do Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e PAE's⁶ de Abaetetuba (MORIPA), a população estimada da PAE- São João Batista é de 400 (quatrocentas) famílias. Passou a ser considerado assentamento pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2006, portanto, essa população se compromete a morar nessa parcela de terra e a explorá-la para seu sustento, com a mão de obra exclusivamente familiar. As famílias assentadas, segundo o INCRA, devem contar com créditos, assistência técnica, infraestrutura e outros benefícios que apoiam as famílias assentadas. E, enquanto não portarem a escritura do lote da terra em seus nomes, seus beneficiados não poderão formalizar qualquer tipo troca, venda, ou atividade lucrativa que não seja a produção familiar. Importante frisar que as famílias assentadas pagam pela terra que receberam do INCRA, assim como pelos créditos contratados. Em outras palavras, no uso privado de bens públicos, não há transferência de domínio, mas sim a cessão de uso do bem. A comunidade da Ilha de Campompema apresenta um território extenso e, por esse motivo, está dividida em 3 (três) setores para facilitar o trabalho das lideranças e grupos pastorais da comunidade: Campompema Baixo ou setor Baixo, Campompema Meio ou setor Meio e Campompema Cima ou setor Cima, o principal acesso até a comunidade é o rio, utilizando os transportes fluviais mais comuns: a rabeta⁷ e o rabudo⁸.

Atualmente, na comunidade são encontradas várias lideranças, como: a coordenação da comunidade e suas ramificações onde encontram-se engajados as pastorais da criança, da juventude, familiar, do dízimo e outros como o movimento social MORIPA, MORIVA, ARQUIA, o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) e a Colônia de Pescadores Z14. Organizaram um conselho gestor do Assentamento Agroextrativista, Várzea, Quilombolas e Grupos Afins das Ilhas de Várzea de Abaetetuba – CAGROQUIVAIA.

Nós criamos o movimento dos ribeirinhos, depois com o movimento dos ribeirinhos precisava ter alguma coisa pra trabalhar, alguma coisa concreta. Aí o que nós vimos que era necessário criar o conselho legalizado jurídico, pra gente poder ter o patrimônio no nome do Conselho, no caso a pessoa jurídica – Conselho do Assentamento

⁶ PAE's: Projetos de assentamento agroextrativistas.

⁷ Rabeta: pequena embarcação ou barco, com cauda mais curta, que possui acoplada na traseira um pequeno motor de propulsão que é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções.

⁸ Rabudo: pequena embarcação ou barco, com cauda ou rabo longo, que possui acoplada na traseira um pequeno motor de propulsão que é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções.

Agroextrativista, Várzea, Quilombolas e Grupos Afins das Ilhas de Várzea de Abaetetuba – CAGROQUIVAIA”. (Domingos Trindade – Assopra, presidente do CAGROQUIVAIA, maio 2008)

Essa organização em forma de conselho é para discutir, deliberar e construir as articulações visando a conquista de direitos. Estruturar ações de superação de desafios e de lutas envolve entorno de 20 (vinte) associações em 15 (quinze) ilhas do município de Abaetetuba. Quanto ao modo de subsistência da população é variada, onde são encontradas: o extrativismo (colheita) do açaí e miriti, a pesca de peixe e camarão, a produção de artesanatos crochê e brinquedos de miriti, produzem ainda o matapi⁹, o tipiti¹⁰, realizam construções por meio da carpintaria, na construção civil e naval. Algumas atividades são específicas das comunidades ribeirinhas como o marreteiro (de açaí, camarão e plantas medicinais), *rabeteiros*¹¹, *peconheiros*¹², *debulhadores*¹³, conta-se ainda com agricultores, pescadores, músicos, aposentados, pensionistas e o funcionalismo público.

DE LUTA COLETIVA – A ESCOLA

Sobre o início da escolarização no Campompema, a primeira referência é do “mestre Raimundinho”, professor da localidade, trabalhava em casa, porém, era pescador e, enquanto pescava, seus alunos vinham tirar alguma dúvida ou “tomar a lição” às margens do rio e, sem interromper a pescaria, ele embarcava uma das pernas na canoa dos alunos e tirava suas dúvidas ou “tomava a lição”. O processo de escolarização nas ilhas originou-se principalmente devido à demanda de crianças nas comunidades que não tinham acesso à educação. Sabe-se que os primeiros professores contratados para exercer a docência nessa época eram leigos, com instrução máxima de até a 4ª série. O contrato era feito de várias formas, às vezes por indicação de alguém ligado ao prefeito, por troca de favores e, até mesmo, por indicação da igreja na pessoa do Padre. Como foi o caso da

⁹ Matapi: armadilha cilíndrica, confeccionada com tala de jupati, miriti, utilizada para capturar camarão nos rios da Amazônia.

¹⁰ Tipiti: é uma espécie de prensa ou espremedor de palha trançada usado para escorrer e secar raízes, da mandioca.

¹¹ Rabeteiro: pessoa que opera um tipo de barco pequeno, com motor traseiro, próprio para navegação em águas rasas.

¹² Peconheiros: atividade é típica de agricultura familiar, que envolve a subida com uma peçonha (feita com a liga das folhas da embira ou da palmeira do açaí - é uma palavra do tupi-guarani “pi+cõi” que significa literalmente “pés unidos ou irmanados”) na palmeira do açaí para colher o fruto.

¹³ Debulhadores: as pessoas que retiram a fruta do açaí da palma do açaí.

professora Graça¹⁴, quando ainda morava na localidade de Genipaúba e trabalhava na coordenação da comunidade. O Padre Sebastião, observando a realidade daquele povo, decidiu contratá-la para dar aulas, com o propósito de apenas alfabetizar e ensinar a escrever o nome.

Nesse caso, a Diocese dava uma pequena contribuição como forma de pagamento pelo trabalho realizado pela professora. Depois de dois anos, ela se mudou para Campompema, porém, o contrato anterior não poderia ser trazido para a localidade, então, alguns pais preocupados com a educação de seus filhos resolveram pagar a professora Graça para ensinar seus filhos: “Os pais me pagavo pra mim dá aula pros filhos deles” (Prof.^a Graça, 2018). Os anos passavam e a situação era difícil, em 1977, a comunidade, através de sua representação e juntamente com uma comissão de pais, conseguiram que o prefeito da época contratasse a professora Graça para dar aulas aos seus filhos, em troca de favores eleitorais, como ela nos relata:

O prefeito se comprometeu conosco quando ele fui lá na comunidade, e o que precisasse era pra gente vim, e então agora temo precisando de uma professora que não tem lá pra cima, e esses pais que tão aqui, eles tão pagando ela pra dá aula (Prof.^a Graça, 2018).

No ano de 1979, o professor Abdias casou e também se mudou para Campompema, e surgiu a oportunidade de trabalhar: “Era bem pouca pessoa formada que tinha no interior para trabalhar, então, as pessoas que tinha completado o primário, conseguiam o emprego sem concurso público através de pessoa indicada, né, pessoa, mas ligada ao prefeito” (Prof. Abdias, 2018). Como ele já tinha também a 4^a série, estava apto para exercer a profissão como professor. Porém, o professor Abdias trabalhou em outras três localidades e, posteriormente, conseguiu ingressar na comunidade de Campompema. Seguindo o mesmo desfecho da história, a professora Regina¹⁵, nascida e criada na comunidade, também foi indicada; tinha até a 7^a série, mas como na época a exigência era apenas a 4^a série completa, foi contratada em 1983. Esses professores eram divididos nos três setores da comunidade, porém, havia uma demanda grande de alunos, e as estruturas das três casas-escolas não eram suficientes para abarcar o contingente de

¹⁴ Maria das Graças dos Santos Pereira. Professora aposentada que atuou na Escola São João Batista, entrevistada em 18/04/2018.

¹⁵ Maria Regina Silva da Silva. Professora Aposentada que atuou na escola São João Batista, entrevistada em 20/04/2018.

alunos. Mais tarde, foram sendo contratados ou aprovados em concursos outros professores, que trabalharam também em casas de famílias.

As aulas aconteciam em casas de famílias, eram casas de madeira, inadequadas para comportar o número de crianças que frequentavam esses espaços, não havia carteiras suficientes; muitas vezes, os proprietários das casas confeccionavam e improvisavam mesas, bancos e cadeirinhas para as crianças sentarem, mas não era o suficiente, como ressalta a professora: “Quando dava muita criança, tinha lá um dia que dava muito né! aí as crianças ficavo sem sentá nas cadeiras, ficavo sentado no chão, ficavo deitado assim de barriga pra baixo” (Prof.^a Regina, 2018). Essas condições eram impróprias para que se desenvolvessem um bom trabalho docente, como afirma Paulo Freire:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar suas tarefas docentes. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico [...]. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 2011, p. 64-65)

Além de as(os) professoras(es) exercerem a docência, desenvolviam outras atividades como: direção, secretaria e merendeira, eram eles os responsáveis pela sua sala de aula, tinham que organizar a busca de livros, merenda, ou outros materiais, na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), arcando com as despesas de transporte. Essa sobrecarga de trabalho dificulta o trabalho docente, como acrescenta Hage: “[...] o acúmulo de funções e de tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento necessário aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita [...]” (2005, p. 53). Também eram eles que organizavam a parte de documentação, os boletins e o preenchimento de fichas de alunos, tentando solucionar todos os problemas que ocorriam. No que diz respeito à merenda, no início era escassa, sendo distribuída uma vez ao mês e em pouca quantidade. Quem fazia e distribuía a merenda para as crianças era a dona da casa, mas, em alguns casos, a própria professora se responsabilizava pelo serviço, como relata a professora Graça (2018): “Eu fazia de manhã, eu dava aula de tarde, fazia o almoço, terminava o almoço e tratava de fazer a merenda, aí quando chegava a hora, eu vinha busca em casa a merenda”.

Os materiais didáticos disponibilizados pela secretaria de educação resumiam-se ao quadro negro e giz e alguns livros didáticos que não supriam as necessidades dos alunos e dos professores. As turmas eram multisseriadas, de 1^a a 4^a série. As crianças

ficavam juntas no mesmo espaço, que geralmente era a sala da casa de família, porém, eram divididas e enfileiradas conforme o quadro que era fixado na parede, cada turma ficava em frente ao quadro que escrevia.

A turma multisseriada era muito difícil, porque você tinha que trabalha, tinha vários quadros, aí a gente colocava aqui a 1ª série, aí tu colocava aqui a 2ª série, aí tu colocava aqui a 3ª série, colocava aqui a 4ª série, agora tinha que dá atenção pra todos, era muito difícil. (Prof.^a Graça, 2018)

Era 1ª, 2ª, 3ª até 4ª série tudo junto, aí eu trabalhava, eu dividia o quadro, um quadro eu trabalhava a 1ª e 2ª série, no outro eu trabalhava a 3ª e a 4ª série, eu dividia o quadro bem no meio [...]. (Prof.^a Regina, 2018)

O relato das professoras demonstra que o contexto em que as crianças ribeirinhas estavam inseridas era diferenciado, principalmente porque, para chegar à escola, tinham que ser levadas pelos pais, ou, quando eram maiores, deslocavam-se sozinhas. Nessa época, utilizavam como transporte a canoa a remo. As crianças que tinham acesso à escola e a educação formal eram apenas aquelas com faixa etária de sete anos ou mais, pelo motivo de que as crianças menores não sabiam nadar, porém, nas casas de família onde funcionava a escola, não se tinha o controle do ambiente, as crianças que moravam ali, que eram menores de sete anos e não eram matriculadas, ficavam correndo e brincando, o que inquietava os alunos do espaço da sala de aula, dificultando o trabalho dos professores e tirando a atenção e concentração dos alunos.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem no decorrer da história na ilha Campompema, é importante frisar que com tal educação, mesmo fragmentada e com tantos problemas, foi possível alfabetizar muitos moradores, embora a maioria não tenha dado continuidade ao estudo, devido a várias situações citadas anteriormente. Porém, todas essas situações e dificuldades impulsionou para a luta do povo pelo direito à educação de qualidade e por uma escola digna para todos.

TECENDO OS FIOS DA MEMÓRIA DOS PROFESSORES APOSENTADOS

Ao observar o percurso histórico da educação brasileira ao longo do tempo, teremos a percepção de um modelo excludente voltado para a dominação do povo e ascensão das elites, essa configuração iniciou-se desde a chegada dos portugueses ao Brasil, onde os que tinham mais posses eram privilegiados com acesso à educação e, ao

mesmo tempo, excluía-se as classes populares, em que os pobres, negros, indígenas e mulheres estavam inseridos. Analisando por esse prisma, fica claro que não era de interesse do Estado criar ou implementar políticas públicas que reestruturassem o modelo de educação brasileira, pois o que se almejava era a garantia de que a grande massa, o povo, continuasse sem instrução e submissa às normas elitistas, com o pensamento de que um povo analfabeto é um povo incapaz de refletir e reagir à opressão do poder político e econômico. Dessa maneira, grande parte da sociedade brasileira encontrava-se historicamente dominada e oprimida por uma pequena parcela da sociedade, a camada elitista. A negação de uma educação de qualidade, contribuía para a submissão do povo, sem instrução o povo não conheça seus direitos de cidadãos. Conforme Freire (2015, p. 170) destaca: “para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar”. O domínio da classe dominante perdurou e ainda persiste ao longo do tempo. Apesar de hoje construirmos amplos movimentos e ações de embate e debates acerca da opressão e da superação dessa opressão, é notório que a desigualdade social, política e econômica ainda é predominante no nosso país. Permanece a existência de elites dominantes que são assistencialistas e opressoras; seguidas por classes médias que buscam essa ascensão apoiando-se na elite.

Segundo Gadotti (2009), as teorias educacionais adotadas nas escolas latinas americanas têm sido ineficientes para resolver os problemas da escola; pois elas têm apenas reforçado o aparelho ideológico do estado, que geralmente são autoritários. A concepção de educação formal tradicional, tecnoburocrática e mercadológica, de que os povos do campo não precisariam de escola ou instrução para desenvolver suas atividades agrícolas, revelando uma concepção dual em que aos filhos da elite cabe o saber, e aos filhos dos trabalhadores o fazer/execução (GADOTTI, 2009). Assim, a escolarização no meio rural, quando chegou, atendeu a uma lógica urbanocêntrica¹⁶. Conforme demonstrado, o processo histórico de escolarização da comunidade São João Batista, na Ilha de Campompema, ocorreu em diversas regiões do Brasil, quando se trata de contexto

¹⁶ Urbanocêntrica: visão “urbano-centrada”, em que se privilegia o polo urbano como fonte de progresso, desenvolvimento e valores dominantes impostos ao conjunto da sociedade. O polo extremo do continuum, o rural, eleito como polo atrasado, “tenderia a reduzir-se sob a influência avassaladora do pólo urbano, desenvolvido, [...] comparado ao de ‘vasos 4 comunicantes’, em que quase por definição um só – urbano – se enchia enquanto o outro – rural – só podia conseqüentemente esvaziar-se” (WANDERLEY, 2001, p. 32).

rural. De uma escola precarizada, nesse sentido:

A educação rural tratou de criar escolas no campo que ensinavam o mínimo possível e ao menor número de educandos. Afinal de contas, seu objetivo último era “nuclearizar” esses alunos, ou seja, concentrá-los em escolas urbanas cujo modelo inicial foram chamados de “grupos escolares”, com intuito de melhor civiliza-los, preparando-os para o futuro, como cidadãos empregados em um, mundo competitivo, urbano, consumista e individualista. (ROSSATO, 2015, p. 22)

Na verdade, esse modelo de educação rural visava ridicularizar a figura do povo do campo, como sendo ignorante, atrasado e preguiçoso, então não se investia em escolas ou na educação do campo. Esse modelo se volta para a reprodução de uma sociedade desumana e desigual, competitiva e excludente. No caso da comunidade pesquisada, a formação dos professores entrevistados aconteceu de acordo com seu contexto, sendo as dificuldades semelhantes, devido à precariedade e escassez de oportunidades de ensino básico. As dificuldades pela busca de conhecimentos são bastante visíveis na fala dos entrevistados, tanto pela situação econômica e financeira da família, como o acesso difícil às escolas, porém, esses fatores não corroboraram desistirem da educação.

Pra estuda nesse tempo, eu andava 3 Km, pra conhece o “a”, era escola do governo eu morava num certo lugarejo que eu tinha que andá 3 Km ou 3 mil metros, não tinha condução, não tinha bicicleta, não tinha nada, a gente ia a pé pra podê chega na escola [...]. (Prof. Abdias, 2018)

Eu comecei estuda, aos 12 anos na Escola Basílio de Carvalho, a 1^a série, aí no Basílio a gente estudava até a 4^a série, quando passava pra 5^a, tinha que ir pro Pedro Texera [...] tinha que ir a remo de canoa [...], deixava na beira da cidade depois ia a pé. (Prof.^a Regina, 2018)

O relato dos professores pressupõe uma educação fragmentada, que não contemplava e não considerava a realidade dos alunos. Conseguiram ter acesso à escola e à educação formal, aqueles que tinham muita força de vontade, o apoio da família, ou almejavam um futuro melhor por meio da educação. Em relação à formação inicial dos professores, observamos que era conforme a exigência da época, apenas a 4^a série, com isso, conseguiram trabalhar alguns anos, porém, mais tarde, houve a necessidade e exigência de um outro nível de escolarização que correspondia ao 2^o grau completo ou habilitação em magistério para continuarem exercendo seu trabalho em sala de aula.

Muitos professores participaram do Projeto Gavião¹⁷, o qual proporcionou a certificação do ensino Médio. Era preciso formar os professores para exercer a profissão docente, porém, o curso parecia de caráter obrigatório e essencial para os professores, como relata a professora: “Todos os professores tinha que se qualifica, ou eles se qualificavo, participavo desse curso ou eles io ter que sai, porque até a 4ª série, professor não ia ter que ficá pra dá aula” (Prof.^a Regina, 2018).

Quanto à formação continuada, ocorriam cursos anualmente e geralmente nas escolas da cidade, com a participação tanto de professores da sede, do centro e das ilhas; eram ministrados por professores da Universidade, e sob a organização da Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC), cujo objetivo era repasse das propostas curriculares a serem trabalhadas nas escolas. A professora relatou:

Eu gostava muito, tudo isso eu aprendi fazendo curso no estado, eu ia pra Belém, eu passei 15 dias lá, só fazendo curso, eles ensinavam essas coisas, ensinavo tudinho... Eu até brinquei, porque eles dizia que a gente tem que ensiná a criança brincando. (Prof.^a Graça, 2018)

Podemos observar, na fala da professora, que a formação continuada é um ponto chave que envolve todo processo de ensino, as práticas exitosas perpassam pela formação continuada. Mesmo que a formação inicial tenha deixado brechas irreparáveis, é possível chegar a uma qualidade de ensino a partir de uma boa formação continuada para os professores. Nóvoa (1997, p. 18) contribui dizendo que “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e de configuração profissional”.

Quanto à prática docente dos professores entrevistados, era regada por muitas dificuldades e desafios. Havia compromisso por parte dos professores em promover uma educação que contribuísse para a vida das crianças, e, por outro lado, o desejo por um salário digno, visto que as condições financeiras na época eram precárias. O relato do professor Abdias demonstra que o trabalho docente vai além do salário, perpassa pelo sentimento.

¹⁷ Projeto Gavião: desenvolvido no Pará durante os anos 90, com o objetivo de profissionalizar professores leigos do Estado do Pará (UFMG – Belo Horizonte, 69ª Reunião Anual da SBPC - 16 a 22 de julho de 2017).

Aí, nesse tempo pra gente ser professor, gente tinha dois desejos: um de receber salário né, só que o importante de ser professor é ter amor pela profissão, que se tem amor só no salário e não ter amor na profissão dificilmente seu trabalho é desenvolvido, é como até hoje essa prática funciona, tem que ter amor pela profissão não só ao salário, senão não funciona. (Prof. Abdias, 2018)

Desenvolver um bom trabalho docente era complicado, dificilmente eram disponibilizados pela Secretaria de Educação recursos pedagógicos aos professores. Os professores faziam o que estava ao alcance, na linguagem popular: “dava-se um jeito”, como demonstra a fala da professora Graça (2018):

Eu tinha uma colega que trazia muitos livros pra mim faze pesquisa pra dá aula [...]. Aí de Estudos Sociais eu usava da Pastoral da Criança, dos cuidados, da saúde né, das doenças infecciosas aí tinha muito livro da Pastoral da Criança eu trabalhava na Pastoral da Criança, né... Aí a questão de meio ambiente uma colega que arrumava pra mim. (Prof.^a Graça, 2018)

A professora Graça relatou que quando o trabalho pela Secretaria Estadual de Educação se processava em melhores condições, seja o acesso, as condições estruturais e de formação, também. As(os) três professoras(es) entrevistadas(os) relataram que a metodologia de ensino consistia em aplicação de conteúdo, lição e tabuada. A lição era exigida diariamente, geralmente utilizava-se as cartilhas do ABC, outras vezes, livros.

Essa época o aluno tinha que dá a lição, aí a gente tinha que ensiná a lição deles tudinho, de um por um, passava de turma em turma ensinando a lição, quem tinha dúvida tinha que vim atrás da gente, e aí até eles aprenderem a lição, e depois tu ia vê a lição deles, tu ia corriji pra vê se ele aprendeu, aí tu marcava outra lição pro outro dia, era assim [...]. (Prof.^a Graça, 2018)

Alguns pais exigiam que os professores dessem a lição aos filhos, pois concebia-se que essa metodologia era essencial para a aquisição da leitura. No relato da professora Regina evidencia-se esse fato: “a gente usava mais as cartilhas, que os pais exigio que a gente desse a lição né, tinha que aprende a lê e fazer as contas, a gente usava a tabuada, fazia as leituras...”. O relato nos permite visualizar a educação voltada para o ensino da leitura, da escrita e de cálculos, como se esses três requisitos fossem principais na formação cidadã dos alunos. Por outro lado, observamos, no relato das duas professoras,

atividades pontuais desenvolvidas ao longo do seu trabalho que oportunizavam uma prática voltada para os aspectos da realidade ribeirinha.

Nas aulas de ciências a gente aproveitava o meio ambiente, a natureza né, pra fala do rio, pra fala da água, das enchentes, da maré, até do meio de transporte né, a criança vinha de canoa, então tem que sabe se a maré ta inchendo, pode vim pela bera, se a maré ta vazando tinha que vim por fora[...] a gente trabalhava aquilo que a criança vivenciava no dia a dia. (Prof.^a Regina, 2018)

Eu trabalhava, eu pedia pra eles fazerem, plantar semente, pra eles verem como era, contava os dias, como que ela germinava, teve um tempo que eu fiz uma horta, eles fizeram a horta, eu comprei a sementinha, eles fizeram a horta (risos). (Prof.^a Graça, 2018)

Ficou evidente nas falas das(os) professoras(es) a dificuldade em trabalhar com turmas multisseriadas, numerosas, sem estruturas físicas, sem recursos didáticos, os conteúdos programáticos eram trabalhados conforme a grade curricular oferecida pela SEMEC, que geralmente era muito extenso, não contemplava a realidade local e seus sujeitos, e constituía-se algo impossível de trabalhar; os professores, então, trabalhavam o que julgavam o básico com seus alunos. Percebemos que os professores exerciam funções que iam além do ensinar, a responsabilidade de educar, de aconselhar, exerciam a responsabilidade que caberia a família realizar. Havia a preocupação em trabalhar em conjunto com a família, realizavam reuniões com pais, com objetivo de expor as dificuldades e avanços das crianças, entregar as notas das avaliações, quem havia sido aprovado ou reprovado, mostrando a responsabilidade que caberia a família assumir na educação dos filhos; quando era detectado algum caso de dificuldade visual ou de aprendizagem, os professores aconselhavam procurar ajuda médica ou outro recurso apropriado. A participação da família na escola era importante, como observamos no depoimento do professor Abdias (2018): “Eu sempre gostei, porque a reunião dos pais, era a mola principal da escola”. A professora Graça também utilizava a reunião de pais para realizar prestação de contas referente ao recurso que a escola dela recebia do Estado para manutenção e investimento em recursos didáticos.

Ai quando chegava o dinheiro [...] eu recebia duas vezes no ano, ai eu prestava conta pra eles também, aonde o que eu comprava, eu recebia o recibo, porque não tinha conselho, né, era só eu, e ai eu prestava conta tudinho pra eles de tudo que eu comprava. (Prof.^a Graça, 2018)

Os professores trabalhavam sozinhos, “ilhados”, não tinham oportunidade de trocar experiências com outros professores, a fim de enriquecer suas práticas. Não recebiam formação adequada que ajudasse no planejamento de suas aulas, visto que todas turmas eram multisseriadas, então trabalhavam organizando um plano de aula para cada turma, separavam os alunos conforme a série, e precisavam dar a mesma atenção a todos. Com o aumento do alunado e das turmas separadas em várias casas, a situação tornou-se mais difícil, eram muitos professores espalhados na mesma localidade, então houve a necessidade de lutar por melhorias do ensino, as lideranças da comunidade em conjunto com os professores e pais começaram a se organizar e ir em busca da construção de uma escola na comunidade.

Somente após sucessivas reuniões e mobilizações, a prefeitura se responsabilizou pela construção de uma escola em alvenaria, desde que a comunidade tivesse o terreno onde pudesse ser construída. Então a articulação dos professores possibilitou, por meio de doações, adquirirem um espaço ao lado da igreja São João Batista. A escola foi construída e inaugurada no dia 3 de outubro de 1998, recebendo o nome de Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São João Batista, fruto da mobilização da comunidade e, por estar localizada ao lado da igreja do padroeiro da localidade, recebeu o nome de São João Batista. A partir da data da inauguração, todas as turmas que funcionavam em casas de família foram transferidas para a escola, dessa forma, foram reorganizadas as turmas que passaram a ser seriadas. As quatro salas de aula não supriram a necessidade, assim, conseguiu-se apoio da prefeitura para a construção de uma sala improvisada de madeira, porém, a comunidade ficou com a responsabilidade de arcar com os pequenos reparos que precisavam ser feitos, geralmente no início do ano letivo.

Hoje, a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João Batista é constituída em alvenaria, com cinco salas de aula, uma sala de informática, uma sala de professores, uma sala de direção, uma cozinha com depósito de merenda, um refeitório pequeno e dois banheiros. Atualmente, o quadro funcional da escola corresponde a um total de vinte e dois funcionários. São nove professores, quatro serventes, cinco vigias, duas secretárias, uma coordenadora pedagógica e uma diretora, além disso, há um total de seis rabeteiros que realizam o transporte das crianças até a escola. Os professores que atuam na escola são todos licenciados, a maioria em Pedagogia, egressos da turma Pedagogia das Águas, um professor licenciado em Ciências Naturais, uma professora

licenciada em Pedagogia pelo PARFOR, a coordenadora pedagógica também formada pelo curso Pedagogia das Águas, e a diretora tem formação em Teologia.

A escola possui o Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado em conjunto com as lideranças da comunidade, extra e intraescolar. Nele, estão contidas todas as ações políticas e pedagógicas da escola, bem como projetos desenvolvidos, avaliação, o uso de temas geradores, as palestras com as famílias entre outros. A escola adotou em sua proposta curricular a pedagogia Freiriana, objetivando construir metodologias e práticas pedagógicas que levem os alunos à prática de liberdade, criticidade e reflexão. Os temas geradores que, segundo Freire (2015, p. 130), “[...] contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas, que por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”.

REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Durante muito tempo, perdurou nas escolas do campo uma educação tradicional, centralizada na imagem do(a) professor(a) como “aquele que sabe”, detentor de todo conhecimento, e os(as) alunos(as), por sua vez, “meros receptores” de conhecimentos. Nos dias atuais, a educação se constitui de outra maneira – ou, pelo menos, deveria ser. Muitas(os) educadoras(es) já compreendem que a educação se constrói no dia a dia, nas relações com o outro, no contato com a natureza, nas relações com a terra, com o mundo do trabalho, no espaço da comunidade e da escola. Partindo dessa compreensão é que os educadores precisam oportunizar e participar de tal aprendizado, que não é construído só por um indivíduo, mas tem participação de todos, nesse sentido, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, (FREIRE, 2011, p. 24). A relação entre o ensinar e o aprender faz parte da vida de todos nós, seja educadoras(es), alunas(os), trabalhadoras(es), pais, entre outros; seja em qualquer espaço e ambiente, essa relação é contínua, todos somos eternos aprendizes, podemos ensinar e aprender com o outro. Sobre isso, Paulo Freire também contribui, ressaltando que: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 25).

Sabemos que os alunos, quando chegam na escola, trazem consigo uma bagagem cultural de conhecimentos adquiridos e apreendidos no convívio familiar, nas relações com a comunidades, com o espaço de trabalho e com a natureza, porém, tais conhecimentos precisam ser valorizados, refletidos, organizados, debatidos e

problematizados dentro do espaço escolar. Isso não significa que o conhecimento universal seja deixado de lado, muito pelo contrário, precisamos que todos sejam relacionados, culminando na construção de um conhecimento amplo, capaz de compreender as diversidades e realidades que perpassam pelo processo educativo. Nesse sentido, há a necessidade de adicionar, aos conteúdos trabalhados, tanto elementos teóricos como práticos, garantindo aos alunos uma formação política, social e cultural. O ato de educar requer dos(as) educadores(as) uma formação inicial e continuada de qualidade, além disso, é necessário identificar-se como educador e ter compromisso pelo que faz, necessita ter um arcabouço de conhecimento bem estruturado e coerente que perpassa pelos aspectos social, político e cultural, para compreender, refletir e agir diante das inúmeras situações cotidianas e corriqueiras típicas do espaço escolar; e, por último, porém de fundamental importância, ter o conhecimento prévio do seu alunado, saber quem são eles, de onde vem? O que fazem? O que esperam da escola? Enfatizamos esse último como uma das ações importantes para a organização da prática pedagógica dos(as) educadores(as), que se tenha o conhecimento prévio dos(as) alunos(as) que estão dentro do espaço escolar.

Falar de prática docente na educação do campo requer reflexão no sentido de compreender que muitos são os desafios para sua consolidação, por outro lado, devemos considerar os avanços significativos ocorridos nas últimas décadas, que alavancaram e possibilitaram formação em nível superior, nas universidades públicas, destinada aos professores ribeirinhos que atuam nas escolas do campo. Sem dúvida, tal formação contribui significativamente para o exercício de uma prática diferenciada, voltada para a realidade local dos alunos das escolas do campo. O trabalho docente constitui-se desafiador, ainda mais nesse momento difícil em que o Brasil se encontra. No caso das comunidades do campo, ainda não dispõem de escolas, ou, quando possuem, encontram-se bastante precarizadas. Isso denuncia o quanto está difícil garantir o direito e acesso à educação nas nossas escolas do campo. Com certeza, é tarefa de extrema resistência.

Nessa mesma direção, precisamos perceber a escola como um lugar que produz muito mais que conhecimento, ela representa vida. Nessa perspectiva, Arroyo, Caldart e Molina (2011) entendem por escola do campo:

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias

na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 53)

Na escola perpassa cultura, afetividade, relações de trabalho, problemas ambientais, organizações comunitárias, lutas dos movimentos sociais e várias outras pluralidades que precisam estar em debates e fazer parte dos conteúdos escolares, como requisito principal para reflexão. As escolas do campo precisam assumir o compromisso de construir uma política de educação dentro de seus espaços, que realmente atenda às especificidades e possibilite uma educação transformadora, com respeito às diferenças, considerando as relações de trabalho, a cultura, tradições, religiosidades e fatores ambientais, que são tão imprevisíveis e afetam diretamente a organização escolar. Nesse caso, a construção e organização do PPP nas escolas do campo é, sem dúvida, um ponto crucial para que a educação do campo realmente aconteça. É nessa construção do PPP que a escola se fortalece e garante sua autonomia, além disso, abre as portas para as representações e lideranças que são envolvidas e colaboram para a consolidação. A escola e seu planejamento educacional tornam-se coletivos, onde todos têm direitos e estão aptos a participar da construção de uma proposta de educação diferenciada.

O PPP quando construído de forma coletiva e autônoma, fortalece a participação de todos os seguimentos escolares e oportuniza aos sujeitos do campo e quilombola se assumirem como coautores da dinâmica educativa no interior da escola. (HAGE; CARDOSO, 2013, p. 433)

Sendo a formação docente um processo contínuo, é preciso garantir, dentro da política do PPP, tal formação dentro da escola, onde o corpo docente tenha acesso à formação teórico-prática, à troca de experiências, refletindo sobre práticas exitosas e os desafios a serem superados, além da reflexão sobre a prática docente, objetivando o redirecionamento de suas práticas pedagógicas. Um processo de formação coletiva dentro da escola é de suma importância e merece destaque, pois é nesse contexto que cada educador e cada educadora estarão em contato com os elementos teórico-práticos. Nessa mesma direção, Nóvoa (1997, p. 27) destaca: “Práticas de formação que tomem com referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos saberes e dos seus valores”.

A escola com suas práticas voltadas para a proposta transformadora, ancorada em Paulo Freire, identifica como caminho os temas geradores, como forma de (re)construir

suas práticas e pautá-las no diálogo e na reflexão. A metodologia de utilização dos temas ou palavras geradoras atrelada às atividades curriculares é um excelente método que garante a inserção da realidade multicultural e plural dentro do espaço escolar. Nessa perspectiva, a centralidade dos conteúdos parte da realidade dos(as) alunos(as), onde são relacionados com outros saberes e realidades, garantindo um conhecimento rico e diversificado nos diferentes ambientes. É importante salientar que a pesquisa é o cerne quando se processa na metodologia de trabalho dos(as) educadores(as), com as aproximações das realidades e de todo conhecimento adquirido, construindo, assim, um conhecimento sólido e verdadeiro.

Em tempos tão difíceis para a educação brasileira, faz-se necessário agir em defesa da escola e da educação do campo, por reconhecer a sua importância na vida do ser humano, pois perpassa pela educação a garantia de luta por direitos, direito à terra, direito ao respeito e à liberdade de expressão, direito à escola de qualidade; essa luta é de todos, essa luta é do movimentos sociais, das comunidades e das entidades que almejam uma educação justa e igualitária para o povo que, durante gerações, sofre com o descaso do poder público.

Os(as) professores(as) formados(as) a partir dos princípios da coletividade, da liberdade de expressão, do comprometimento com a formação para a vida, com práticas que incentivem o diálogo como fonte de construção do conhecimento, serão capazes de desenvolver e promover uma educação que garanta a liberdade de seus alunos. Este trabalho possibilitou produzir reflexão: as(os) três professoras(os) que contribuíram com suas histórias de vida nesta pesquisa, e tantos outros que passaram pela Escola São João Batista, foram verdadeiros guerreiros e desbravadores que fizeram acontecer a educação na ilha Campompema, em meio aos desafios decorrentes da escassez e da precariedade de formação e ensino. Fizeram mais do que lhes era permitido, trabalharam a mais do que lhes era remunerado, não se acomodaram, pelo contrário, lutaram e, juntos com a comunidade escolar, saíram em busca do acesso a uma educação escolar de qualidade, objetivando a construção de uma escola como direito do povo do campo e um dever do estado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. de (coord.). **Nova Cartografia Social da Amazônia: Ribeirinhos e Ribeirinhas de Abaetetuba e sua diversidade Cultural**. Manaus, Amazonas: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições, 2009.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. (org.). **Da escola carente à escola do possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

Cartilha Memória e Revitalização Identitária: ribeirinhos e ribeirinhas das Ilhas de Abaetetuba. (MORIVA) Ananindeua: CPT Região Guajarina.

CUSTÓDIO, R. C. Narrativas de memórias e a pesquisa em história da educação. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

ESCOLA SÃO JOÃO BATISTA. **Projeto Político Pedagógico da Escola São João Batista**. Secretaria Municipal de educação de Abaetetuba, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro:** Série Fundamentos. 8. ed. Ática. 2004.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Editora Gutemberg LTDA, Pará, 2005.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Experimento com história de vida** (Brasil – Itália). São Paulo: Revistas dos Tribunais Ltda., 1988.

ROSSATO, G. **Fundamentos da Educação do Campo:** história, legislação e identidades camponesas e pedagogia. São Paulo. Edições Loyola, 2015.

Recebido em: 12/06/2022

Aprovado em: 15/07/2022

Publicado em: 20/07/2022